

Günther, Susanne; Niedermeier, Sandra
Kollegiale Beratung in der Hochschule. Eine Umsetzungsvariante des Problembasierten Lernen

2020, 21 S.



Quellenangabe/ Reference:

Günther, Susanne; Niedermeier, Sandra: Kollegiale Beratung in der Hochschule. Eine Umsetzungsvariante des Problembasierten Lernen. 2020, 21 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192172 - DOI: 10.25656/01:19217

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192172>

<https://doi.org/10.25656/01:19217>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kollegiale Beratung in der Hochschule

Eine Umsetzungsvariante des Problembasierten Lernen

Susanne Günther & Sandra Niedermeier

Einführung in die Kollegiale Beratung im Hochschulkontext unter der PBL Perspektive

In der Hochschuldidaktik stehen Konzepte im Vordergrund, die hochschuldidaktischen Wissen und Handeln aus- und aufzubauen suchen. Sie setzen darauf, dass Lehrende selbst organisiert durch die Auseinandersetzung mit ihren Aufgaben in Lehre, Prüfung und studentischer Beratung sich weiterentwickeln. Die Kollegiale Beratung im Hochschulkontext, insbesondere in der Hochschuldidaktik, ist jedoch noch lange nicht etabliert. Dieser Beitrag stellt die Kollegiale Beratung und ein Best Practice Beispiel aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung vor und zeigt, dass die Kollegiale Beratung eine Technik ist, die PBL in der Hochschuldidaktik realisiert.

Die Kollegiale Beratung setzt auf Praxisfallberatung mit dem Ziel Lehrende zielgerichtet zu unterstützen, um in schwierigen Situationen reflektiert, zielgerichtet und sinnhaft zu handeln. Sie leistet einen Beitrag zu der individuellen Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Handlungskompetenz Hochschullehrender. Die Fallbesprechung in der kollegialen Beratung ähnelt dabei stark dem problembasierten Lernen (PBL). Die Kollegiale Beratung im Hochschulkontext, insbesondere in der Hochschuldidaktik, ist jedoch noch lange nicht etabliert.

Sie kann aufgrund ihrer leichten Anwendbarkeit u.a. zur Qualitätssicherung der Hochschullehre beitragen, denn sie knüpft an die konkrete Lehr- und Qualifizierungspraxis Hochschullehrender an. Ähnlich wie Kollegiale Hospitation (Peer Beratung), zielt die Kollegiale Beratung auf die Verbesserung der Qualität in der Hochschullehre durch den Austausch von Handlungswissen Lehrender (Linde, 2009). Dieser Beitrag stellt die Kollegiale Beratung und ein Best Practice Beispiel aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung vor und zeigt damit, dass Kollegiale Beratung eine Variante sein kann, um PBL in der Hochschuldidaktik zu praktizieren.

PBL als Ausgangspunkt

Der Begriff des problembasierten Lernens (PBL) ist bereits vor einigen Jahren zum Leitkonzept eines Selbständigkeit fördernden, kognitiv aktivierenden Unterrichts beziehungsweise der Gestaltung von entsprechenden Lernumgebungen in Hochschulen geworden (Reusser, 2005). Seit seiner Entwicklung in der medizinischen Ausbildung Mitte der 1960er Jahre, wurde PBL in zunehmendem Maße in anderen Domänen implementiert. Dazu zählen Themenbereiche wie z.B. Pädagogik, Psychologie, Wirtschaft, Architektur, Recht, Ingenieurwesen, Sozialarbeit und sogar Sekundarbildung (Barrows, 1996). PBL gilt im deutschsprachigen Raum als didaktische Lösung für transferierbares Wissen. Sie soll im Sinne einer konstruktivistischen Lehr-Lernphilosophie der Kluft zwischen Wissen und Handeln entgegenwirkenden (Gruber, Mandl & Renkl, 2000; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Die Steigerung der Lernwirksamkeit wird in diversen Metastudien beschrieben (Hmelo-Silver et al. 2007; Schmidt et al. 2007). Der Erfolg

und die Verbreitung von PBL beruhen auch darauf, dass die Methode theoretisch sehr gut fundiert ist und gleichzeitig an Beobachtungen und Erfahrungen aus der Praxis anschließt (Dombrowski & Marx, 2018).

Bekannt ist insbesondere die “Seven steps” oder “Seven jumps” Vorgehensweise. Bei dieser Methode werden Probleme oder Fälle in Kleingruppen unter der Leitung eines Tutors respektive mit Hilfe problembasierter Informationen, Fallmaterialien und Lehrtexte in vorgegebenen Arbeitsschritten gelöst mit dem Ziel, über die konkrete Problemlösung hinaus transferfähiges Wissen und fachspezifische Lern- und Denkstrategien zu erwerben. Dabei steht eine möglichst lebensnahe und für die Lernenden attraktive lösbare Problemstellung im Vordergrund, die in Gruppen und mit tutorieller Unterstützung bearbeitet wird. Die Lernenden sind, indem sie ihr Wissen selbständig konstruieren, aktiv und eigen-verantwortlich in ihren eigenen Lernprozess involviert. Sie lernen, wie man selbstgesteuert lernt.

Das problembasierte Lernen ähnelt insbesondere in der Fallbesprechung der Kollegialen Beratung (Tietze, 2016). Die Vorgehensweisen dieser formalen Lernsituationen gleichen sich, was nicht weiter erstaunlich ist, haben sowohl PBL als auch die Kollegiale Fallberatung Einsatzzwecke im medizinischen und pädagogischen Bereich (Wehr & Ertel, 2007). Neben inhaltlichem Wissen werden auch bei der Fallbesprechung in der Kollegialen Beratung Problemlösefertigkeiten und Strategien erworben.

Die PBL Kernidee besteht darin, Lernen im Sinne des Problemlösens zu gestalten. Diese Idee verfolgt auch die Kollegiale Beratung, die in diesem Beitrag unter der Perspektive des Hochschulkontexts vorgestellt wird. Erstaunlich ist, dass zu beiden Bereichen bisher kaum systematisch beschriebene Zusammenführungen vorliegen. Es soll gezeigt werden, dass kollegiale Formen des Beratens den PBL Grundgedanken folgend eine effektive Form des Lernens darstellen und diese in hohem Masse passend für hochschuldidaktische Weiterbildung ist. Daher sollen nun weiteren theoretische Bezüge zwischen der Kollegialen Beratung und PBL angesprochen werden.

Konstruktivistische Ansätze in der hochschuldidaktischen Diskussion um Lehre

Die aktuelle hochschuldidaktische Diskussion um gute Lehre nimmt in erster Linie Bezug auf konstruktivistische Ansätze zu Lehren und Lernen. Der Grundgedanke folgt dabei der Vorstellung, dass Lernen ein aktiver selbstgesteuerter Prozess ist und dass folglich Wissen nicht passiv aufgenommen, sondern nur aktiv angeeignet werden kann. Die Wirklichkeit ist für den Einzelnen nicht objektiv erfassbar, da jedes Verstehen ein Ergebnis subjektiver Interpretation ist. Vor diesem Hintergrund gibt es keine Übertragbarkeit von Wissen (Gerstenmeier & Mandl, 1995). Die Aufgabe von Lehrenden verschiebt sich von der Rolle des Experten, der Expertenwissen vermittelt, hin zu einem Lernbegleiter, der Lernumgebungen bereitstellt, die die Konstruktion von Wissen möglich machen oder besser noch kollegiale Beratungen unter peers, die ähnliche Situationen erleben, erlebt haben oder erleben werden.

Lernen wird nach konstruktivistischer Auffassung als ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer, sozialer und emotionaler Prozess betrachtet (Reinmann & Mandl, 2006). Eine Möglichkeit, diese Prozessmerkmale umzusetzen, stellt das problemorientierte Lernen dar (Mandl, 2010). PBL thematisiert die Instruktionsprozesse der Lehrenden wie die Konstruktionsprozesse der Lernenden. PBL versteht den Lernprozess als selbstgesteuert und konstruktiv, die Instruktion zielt auf die Unterstützung der Lernprozesse Lernender durch die Lehrenden ab. Dies geschieht in Abhängigkeit vom Vorwissen und den zu vermittelnden Inhalten. Der Lernende hat einen überwiegend aktiven Part, der Lehrende dient vorwiegend als Berater zur Unterstützung von Lernprozessen (Reinmann & Mandl 2006). Daraus abzuleiten sind konkrete Gestaltungsprinzipien für Lernumgebungen: Eine Lernumgebung soll authentisch gestaltet werden, sodass sie den Umgang mit realen Problemstellungen und authentischen Situationen ermöglicht und anregt. Zudem sollten spezifische Inhalte in unterschiedlichen Situationen und aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden können. Auch sollte kooperatives Lernen ermöglicht werden. Die Lernumgebung sollte also soziale Lernarrangements anbieten, um kooperatives Lernen und Problemlösen sowie Prozesse zu fördern, die die Entwicklung von Lern- und Praxisgemeinschaften, wie Communities of Practices, fördern. Zuletzt ist die instruktionale Anleitung und Unterstützung in problemorientierten Lernumgebungen zu benennen, da der selbstgesteuerte und kooperative Umgang mit Aufgaben und Inhalten angeleitet werden soll. „Insbesondere vor dem Hintergrund einer digitalen Gesellschaft, die geprägt ist von rasantem technologischem Wandel und von verändertem Umgang mit Wissen wird es zunehmend wichtiger, Handlungs- und Orientierungsfähigkeiten in immer wieder neuen Situationen entwickeln zu können, wie es der Grundgedanke einer solchen Lernauffassung ist“ (Niedermeier & Mandl, 2018). Solche Grundannahmen sind vor allem in Bezug auf die aktuelle Situation an Hochschulen, insbesondere in Zeiten der Digitalisierung, zu berücksichtigen.

Der Austausch zwischen Lehrenden wird immer mehr gewünscht. Lernkonzepte mit Interaktions- und Kommunikationsräumen für Lehrende müssen oftmals erst geschaffen werden. Als wirksames Instrument zur Förderung der Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden können unter der PBL Perspektive auch Community Ansätze betrachtet werden. Die Ausprägung von Communities reicht von „Learning Communities“, in denen sich Personen vor allem in Hinblick auf eine intensive und langfristige Beschäftigung mit einem Thema zusammenschließen (Collins, 1997) bis hin zu „Communities of Practice“ (Lave & Wenger, 1991). Gruppen von Menschen zu finden, die gemeinsam Probleme aus einem Aufgabengebiet lösen und damit Wissen konstruieren werden als Communities of Practice (CoP) bezeichnet. Sie sind durch Merkmale wie gemeinsame Ziele, gemeinsamen Erfahrungsschatz und gegenseitiges Engagement gekennzeichnet. „A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice“ (Lave & Wenger, 1991, S. 98). Im Konzept der CoP wird das Lernen in den Kontext sozialer Beziehungen gestellt. Für den Erwerb von Wissen ist die Teilnahme an einer Gemeinschaft entscheidend.

Die Mitglieder ...

- haben gemeinsame Ziele
- befassen sich mit vergleichbaren Vorhaben
- gehören zur selben Institution
- tauschen praxistaugliche Werkzeuge aus oder erstellen solche gemeinsam
- einigen sich auf gemeinsame Regeln
- werden schnell zur Lösung einzelner oder Gemeinschaftsprobleme aktiv

Community of Practice funktionieren nach dem Prinzip der organisierten gegenseitigen Unterstützung. "Communities of practice encourage collaboration between members of the organization, facilitating the development of networks and improving communication" (Sánchez-Cardona et al. 2012). Es handelt sich also um eine Lernumgebung, die den Praxistransfers unterstützt und den Austausch von Sachwissen und Erfahrung mit Gleichgesinnten fördert. Die Teilnehmenden organisieren sich in kleinen bis mittelgroßen Gruppen und orientieren sich an einem bestimmten methodischen Vorgehen. Neben der gemeinsamen Wissenserarbeitung besteht eine wichtige Funktion von Community of Practice darin, dass bei den Beteiligten das Gefühl sozialer Eingebundenheit entsteht. Entsprechend der Motivationstheorie (vgl. Deci & Ryan, 1993) ist dies ein wichtigerer Stellhebel zur Gewährleistung vertiefter Lernprozesse. Gerade im Bereich der Weiterbildung stellen solche Lerngemeinschaften eine effiziente Methode dar, um sich über unterschiedliche Inhaltsbereiche zu informieren, auszutauschen und Problemlösungen zu generieren. Auch die Kollegiale Beratung folgt diesem Gedanken.

Sie wird nun allgemein, in ihrer Methode und letztlich in einem konkreten Fallbeispiel vorgestellt.

Grundlagen und Alternativen kollegialer Beratung

Die Kollegiale Beratung ist insbesondere dann von Relevanz, wenn man die Diskrepanz zwischen hochschuldidaktischem Wissen und hochschuldidaktischem Handeln in den Blick nimmt. Sie gewinnt an Bedeutung, wenn man versucht Differenzen zwischen didaktischem Know-How und dessen Anwendung überwinden. (Schmidt & Tippelt, 2005). Die Hochschuldidaktik widmet sich der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse an Hochschulen, weshalb zunächst eine konkrete Betrachtung des Begriffs kollegialer Beratung im allgemeinen Kontext und schließlich in Bezug auf die Hochschule wichtig ist. Das genaue Vorgehen Kollegiale Beratung wird zu einem späteren Zeitpunkt aufgezeigt.

Kollegiale Beratung im Allgemeinen

Auch wenn es zur kollegialen Beratung viele Synonyme (s. Kocks et al, 2012) gibt, steht der folgende Grundgedanke im Vordergrund: Die Kollegiale Beratung ist eine Form selbstgesteuerten, kooperativen Lernens. Sie wurde von Bernd Schmid und Kollegen entwickelt (Schmid, Veith & Weidner, 2013). „Kollegiale Beratung ist eine strukturierte, lösungs- und ressourcenorientierte Lern- und Arbeitsform“ (ebenda, S.11), die auf verschiedenen Ebenen wirksam wird. Sie verläuft als systematisches Gespräch nach einer vorgegebenen Struktur. Die Kollegiale Beratung hilft dabei eine Lern- und Arbeitskultur zu etablieren, in der Inhalte und situative Problemlösestrategien in Kooperation mit peers /Netzwerken erarbeitet werden. Nach Schmid, Veith und Weidner (2010), Brandenburg (2012) sowie Kopp & Vonesch (2003) ist die Kollegiale Beratung eine strukturierte, lösungs- und ressourcenorientierte Lern- und Arbeitsform, die Nutzen in vielerlei Hinsicht bieten kann:

- Sie bietet Sofortnutzen durch konkrete, situative Problemlösungsstrategien und Praxislösungen vor Ort in Organisationen.
- Sie benötigt keine langfristige Bindung an (externe) Berater.
- Die Reflexionsfähigkeit wird erhöht und somit auch die Persönlichkeitsentwicklung gefördert.
- Austausch hinsichtlich guter Erfahrungen und Entstehung einer „Qualitätssicherung“ bezüglich des eignen Handelns und der eigenen Entscheidungen.
- Es entsteht eine Lern- und Arbeitskultur für alle: Es werden Inhalte gelernt und gleichzeitig wird eine Kultur des Miteinander- und Voneinanderlernens entwickelt.
- Sie macht unter Kollegen in der Organisation oder in Netzwerken anschlussfähig und hilft, Organisation effektiv zu gestalten.
- Eine kooperative Lernkultur entwickelt und festigt sich.

Kollegiale Beratung ist nach Kock (2012) grundsätzlich mit zwei Leitgedanken zu verbinden, nämlich dass sich Personen unter Einhaltung einer bestimmten Struktur und klar voneinander abgegrenzten Rollen gegenseitig beraten. Zudem, dass Personen mit einem gleichen oder ähnlichen Berufsfeld in der Lage sind, sich gegenseitig und ergebnisorientiert zu beraten.

Kollegiale Beratung im Hochschulkontext

Kollegiale Beratung kann daher als Konzept oder Kommunikationsform verstanden werden, die sich in vielerlei Hinsicht besonders für den Einsatz in der Hochschuldidaktik eignet. Ergänzend zur Lehrevaluation kann im Hochschulkontext die Kollegiale Beratung entscheidend zur Verbesserung der Lehre beitragen (Schmidt & Tippelt, 2005). Praxisnähe, Lösungsorientierung und Zeitökonomie tragen dazu bei, dass die Beratungsmethode in der Hochschule verstärkt Einzug findet. Die Zielgruppe ist vielfältig, Studienbetreuer, Career-Center-Mitarbeitende, Promovenden, Lehrende oder Mitarbeitende von Arbeits- und Forschungsgruppen.

Aktuell finden sich jedoch nur wenige Studien, die kollegiale Beratung in der Hochschule diskutieren (vgl. Sekyra, 2015). Im Hochschulkontext erscheint das Konzept kollegialer Beratung generell noch nicht so stark etabliert zu sein, wie es in Schule und Wirtschaft der Fall ist. Selbstverständlich sind Angebote der Hochschuldidaktischen Qualifizierung vorhanden. Die Forschungslage ist jedoch überschaubar, obwohl kollegiale Beratung entscheidend zur Verbesserung der Lehre beitragen (Schmidt & Tippelt, 2005).

Universitäten und Hochschulen sind kompetitive Organisationen. Vor allem Nachwuchswissenschaftler sind von interpersonellen Alltagsproblemen häufig überfordert, von denen sie glauben, diese alleine lösen zu müssen. Häufig wird auch angenommen, dass diese Alltagsprobleme individueller Natur sind; ein Aspekt, der jungen Wissenschaftlern zusätzlich erschwert, sich anderen gegenüber zu öffnen. Viele glauben, mit dem Problem allein zu sein und dass andere, diese Probleme nicht haben. Häufig wird jedoch anstelle der kollegialen Beratung die individuelle Beratung genutzt. Diese wird im folgenden Abschnitt kurz vorgestellt.

Individuelle Beratung als traditioneller Ansatz gegenüber der kollegialen Beratung

Um Alltagsproblemen entgegen zu treten wird von Nachwuchswissenschaftlern auf – falls vorhanden - individuelle Beratungsangebote zurückgegriffen. Diese sind häufig in Referaten der Hochschuldidaktik oder auch in Service Stellen der Graduiertenzentren angesiedelt. Je nach Qualifikation und Berufslaufbahnerfahrungen der Berater beraten diese anhand strukturierter Wissensbestände, indem der Berater als Experte fungiert und dem Ratsuchenden erklärt, wie dieser sich zu verhalten habe, um erfolgreich die aversive Situation zu meistern. Dabei ist der Ratsuchende in einer passiven Rolle, Lernen wird als Aufnahme und Wiedergabe von Wissen verstanden (Waw & Wong, 1996).

Die individuelle Expertenberatung als Lernumgebung zeigt einige Vorteile gegenüber anderen Konzepten:

- Experten zeigen schnell logische Wege aus aversiven Situationen. Die Verantwortung für den Erfolg der Problemlösung wird mit der Qualität des Beraters assoziiert.
- Expertenberatung fordert, dass die erfolgreiche Bewältigung des Problems mit der konkreten Umsetzung des Expertenrates verknüpft ist. Lernen fördert somit den Erwerb deklarativen Wissens

Gleichzeitig entstehen Herausforderungen, wenn die der Expertenberatung als Lernumgebung eingesetzt wird:

- Das Problem kann vom Lebenshintergrund der Berater anders verstanden / konstruiert werden, als es sich in der Wirklichkeit des Ratsuchenden darstellt. Verhaltensratschläge können sich in Folge darauf als kontraproduktiv erweisen.
- Die praktische Umsetzung einer gelernten/übernommenen Verhaltensvariante erweist sich als schwierig, weil soziale Interaktionen komplex und paradox sind.

- Bei nicht erfolgreicher Bewältigung interpersoneller Probleme können Abwertungsprozesse auf Seiten der Ratsuchenden erfolgen – entweder werden Ratsuchende die Kompetenz des Beraters ab oder die eigene Fähigkeit, professionelle Ratschläge erfolgreich umzusetzen.

Die Kollegiale Beratung versucht diesen Herausforderungen entgegenzuwirken, indem sie an ein sorgfältig gestaltetes, selbst gesteuertes kooperatives Lernen anschließt. Sie ist bezüglich der Anwendung in vielen Lebensbereichen und insbesondere im Hochschulkontext effektiver als traditionelle Ansätze (Expertenberatung, Frontalunterricht, strikte Lernerfolgskontrolle...).

Im Folgenden wird die Kollegiale Beratung als Methode mit ihren einzelnen Prozessschritten vorgestellt.

Kollegiale Beratung als didaktische Methode

Die Methode der kollegialen Beratung ist nach Schmid & al. (2013) eine Kommunikationsform, die vor allem im Rahmen arbeitsplatzbezogener Lernprozesse Einsatz findet. In der Hochschuldidaktik eignet sich die Kollegiale Beratung für die Bearbeitung realer Fallsituation. Ähnlich wie das PBL stellt die Kollegiale Beratung dabei eine Lernumgebung zur Verfügung, die die gemeinsame Konstruktion von Wissen, dessen Transferierbarkeit sowie die Entwicklung domänenspezifischer Denk- und Handlungsstrategien ermöglicht. Dies passiert durch die Bearbeitung authentischer Fälle, wodurch das Lernen alltagsnah und komplex gestaltet werden kann (Wilson & Meyers, 2000). Der Lehrende übernimmt dabei die Rolle eines Moderators/ eines Lernbegleiters, der den Lernprozess der Lernenden zeitlich und in Bezug aufeinanderfolgende Prozessschritte instruktional lenkt (Schmid et al., 2013). Weitere Gestaltungsprinzipien der Lernumgebung bei der Kollegialen Beratung sind die Möglichkeit des kooperativen Lernens und Problemlösens sowie der Problembearbeitung aus verschiedenen Perspektiven. Die Gestaltungsprinzipien der Kollegialen Beratung erscheinen somit als Äquivalent zu denen des PBL, fokussieren doch beide die gemeinsame Wissenskonstruktion, den gemeinsamen Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen sowie den Transfer theoretischer Problemstellungen in die Praxis anhand konkreter Fälle im Sinne eines situierten Lernens.

Um die Schnittstellen und die Gestaltungsprinzipien der Kollegialen Beratung im Kontext des PBL deutlicher werden zu lassen, wird nachfolgend die Methoden mit ihren aufeinander aufbauenden Prozessschritten nach Schmid et al. (2013) vorgestellt. Die strukturierte Herangehensweise dient dem Finden gemeinsamer Lösungen bei der Bewältigung von Problemen und Herausforderungen. Der Ablauf ist dabei auf einander folgende Prozessschritte gegliedert, die einer konkreten Zeitstruktur folgen.

1. Vorbereitung

Jede Kollegiale Beratung startet mit der Phase der Vorbereitung. In dieser Phase stellt der Lehrende sowohl die Methode mit ihren acht Prozessschritten vor sowie die am Prozess beteiligten Rollen, deren Aufgaben und Funktionen. Ferner bestimmt der Lehrende Arbeitsgruppen, die an der Themenfindung für die anstehende Kollegiale Beratung arbeiten.

Jede Arbeitsgruppe einigt sich auf ein Thema und bereitet das Arbeitsergebnis als eine wortlose Visualisierung vor. Inhalt der Arbeitsergebnisse sind in der Arbeitsgruppe aktuelle Fragen oder Herausforderung fachlicher oder sozialer Natur. Für die erste Phase der Vorbereitung schlagen die Autoren Schmid und Kollegen (2013) eine Zeit von 35 Minuten vor. Als Timekeeper über den gesamten Beratungsprozess fungiert der Seminarleiter.

2. Anliegenschilderung

Im zweiten Prozessschritt präsentiert jede Arbeitsgruppe dem Auditorium ihren favorisierten Praxisfall mit Hilfe wortfreier Visualisierungen. Damit die Anliegenschilderung durch die einzelnen Arbeitsgruppen ebenfalls strukturiert erfolgt, sind für den Anliegen Vortragenden folgende vier Fragen handlungsleitend:

- Wie erlebe ich die Situation?
- Welches ist meine Rolle in der Situation?
- Was sind meine Gedanken und Gefühle dazu?
- Wie hat sich meine Situation entwickelt/verändert?

Die Schilderung der Problemstellungen sollte fünf Minuten nicht überschreiben.

Im Anschluss an die Präsentation priorisieren alle Beteiligten die vorgestellten Fälle nach persönlicher Relevanz und Dringlichkeit. Der Fall mit den meisten Stimmen wird für die nun beginnende eigentliche Kollegialen Beratung ausgewählt.

3. Befragung

Der Präsentator des Falls, der im vorherigen Prozessschritt die meisten Interessensbekundungen erhalten hat, übernimmt die Rolle des Fallgebers. In dieser Phase der Befragung hat die Gruppe die Aufgabe, den Fallgeber über den Fall gezielt zu befragen, die Sachlage für sich zu klären und dabei individuelle Informationslücken schließen. Es finden die W-Fragen Anwendung. Das Ziel dieser Prozessphase ist es, dass das Auditorium in seiner späteren Rolle als Beratergruppe den Fall und seine Rahmenbedingungen in seiner Gesamtheit zu erfasst. Der Fallgeber ist gefordert, alle Fragen, die zu einem gemeinsamen Verständnis der Problemlage führen, umfassend zu beantworten.

Während des Befragungsprozesses ist der Lehrende in seiner Rolle als Moderator gefordert, darauf zu achten, dass von der Gruppe keine Bewertungen abgegeben, Diskussionen erzeugt, Lösungsvorschläge oder Ratschläge eingebracht werden.

Wurde das Anliegen mit Hilfe des Plenums aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet ist der Fallgeber in der Regel fähig, aus dem Beratungs-Anliegen ein Beratungs-Thema zu formulieren (wozu genau möchte der Fallgeber eine Beratung). Diese Formulierung muss vom Plenum, der späteren Beratergruppe, mitgetragen werden – es wird ein Beratervertrag darüber geschlossen, zu welcher konkreten Frage die Beratung erfolgen soll. „Kontrakte in diesem Zusammenhang sind auf der Basis freier Entscheidung getroffene Vereinbarungen, in denen

festgelegt wird, was zu tun ist, woran gearbeitet werden soll und welche gegenseitigen Erwartungen bestehen (Schmid et al., 2013, S.43). Ein Vertrag zwischen Fallgeber und Beratenden ist Bestandteil jeder professionelleren Beratung und hilft allen Beteiligten dabei, sich zu fokussieren.

Schmid (1989) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Steuerungsfrage des Fallgebers. Ziel der Steuerungsfrage ist es, dass der Fallgeber sowohl Bewusstheit über seinen Anteil am Problem erhält („Welches ist meine Verantwortung?“), als auch Klarheit über die Beteiligung relevanter Dritter. In Folge davon kann sich der Fallgeber auf seine Kompetenzen und Möglichkeiten beziehen und mithilfe der Perspektive der Beratendengruppe bereits bei diesem Prozessschritt neu einschätzen, inwieweit er seine Steuerungsfähigkeit (Veränderung der Handlung oder der Haltung) in diesem Fall berichtigen kann.

4. Anliegenanalyse, Hypothesenbildung und -priorisierung

Bezugnehmend auf den Vertrag analysiert im vierten Prozessschritt die Gruppe den Fall. Sie sammelt dazu Assoziationen, eigene Erfahrungen, Hypothesen, Theorien, Bilder, die das Anliegen bei jedem einzelnen auslöst. Der Lehrende leitet diesen Analyseprozess mit folgender Frage an: „Welche Muster, Dynamiken oder Beziehungen könnten, bezogen auf Individuen und Organisationen bedeutend sein?“ (Schmid et al., 2013, S.46). Weiter ist es die Aufgabe des Lehrenden darauf zu achten, dass während des vierten Prozessschrittes von Seiten der Beratendengruppe noch keine Lösungsvorschläge eingebracht werden. Es geht ausschließlich um die Analyse, um Wahrnehmungen und Erklärungsansätze/ Hypothesen zum Fall. Die eingebrachten Assoziationen, Hypothesen und Erklärungsansätze notiert der Lehrende für den Fallgeber auf einem Medium mit, das dazu geeignet ist, die Notizen allen Beteiligten zugänglich zu machen (z.B. Flipchart, Pinwand).

Die Rolle des Fallgebers ist in dieser Prozessphase eine passive, er hört zu und beobachtet.

Nachdem die Beratendengruppe alle ihre Erklärungsansätze und Hypothesen über die Art und Gestalt des Falls benannt haben und diese visualisiert wurden, beginnt der Fallgeber diese kurz anhand folgender zwei Fragen zu priorisieren, die vom Lehrenden vorgegeben werden: „Diese Hypothese oder Erklärung trifft für mich das Wesentliche!“ und „Dies ist eine Perspektive, die neu für mich ist“.

Für den vierten Prozessschritt der Anliegenanalyse, Hypothesenbildung und Hypothesepriorisierung haben Schmid et al. (2013) circa 10 Minuten veranschlagt.

5. Lösungsarbeit

Basierend auf der Priorisierung des Fallgebers am Ende der vierten Prozessphase formuliert die Gruppe Lösungsvorschläge und berät den Fallgeber mit Bezug auf eigene Erfahrungen. Weder die Gruppe noch der Fallgeber bewerten oder kritisieren formulierte Lösungsvorschläge. Auch in dieser Phase beteiligt sich der Fallgeber nicht aktiv.

Für diese Phase haben Schmid et al. (2013) ein Zeitfenster von 10 Minuten angesetzt.

6. Lösungsfeedback

In dieser Phase übernimmt der Fallgeber wieder das Zepter. Er benennt, welche Perspektiven oder alternative Wege neu für sie/ich sind und priorisiert die von der Beratendengruppen erarbeiteten Ideen und Lösungsvorschläge. Er gibt der Beratergruppe Feedback darüber, welche Arbeitsergebnisse ihm als relevant erscheinen und trifft eine Entscheidung darüber, welchen Weg er gehen wird.

In dieser Phase bleibt die Beratergruppe passiv und hört der Stellungnahme des Fallgebers zu. Nach 10 Minuten folgt die nächste Prozessphase.

7. Sharing

Der siebte Prozessschritt des Sharings ist geprägt von einem aktiven Austausch individueller Erfahrungsberichte der Berater-Gruppe zu dem vom Fallgeber ausgewählten Lösungsweg. Dabei werden bis dahin nicht relevante Perspektiven und Kontextbedingungen fokussiert und potentielle Zusammenhänge thematisiert. Die Diskussion wird auf 10 Minuten beschränkt, die ergänzenden Erfahrungsberichte vom Seminarleiter notiert.

8. Prozessreflexion

In dieser abschließenden Phase wird vom Fallgeber und der Berater-Gruppe der Gruppenprozess und die Umsetzung reflektiert. Der Lehrende erhält zu seiner Rolle als Prozessbegleiter ebenfalls eine Rückmeldung.

Die Rollen der Teilnehmenden in der kollegialen Beratung

Kooperatives Lernen braucht neben einer bereitwilligen Gruppe klare Instruktionen, um wirksam sein zu können. Neben einem hierarchischen Ablaufplan sind in der Kollegialen Beratung auch die Rollen der Teilnehmenden und damit deren Aufgaben und Funktion in der Gruppe klar definiert. Es werden drei Rollen unterschieden.

1. Rolle des Lehrenden

Nach Schmid et al (2013) ist es von zentraler Bedeutung, dass sich die Teilnehmer explizit auf ihre Rolle fokussieren: "Mit Rolle ist hier nicht das Agieren eines Schauspielers im Rahmen eines Schauspiels oder Rollenspiels gemeint. Vielmehr wollen die Rollenbeschreibungen (..) möglichst klar die Funktionen und die damit verbundenen Aufgaben der Teilnehmer im Beratungsprozess definieren" (ebenda, S.14). Der Lehrende hat weniger die Rolle eines Vermittlers von Inhalten, als vielmehr die Rolle eines Prozessbegleiters oder Moderators. Der Lehrende stellt zu Beginn der Veranstaltung die einzelnen Prozessschritte der Kollegialen Beratung vor (vgl. Zeitlicher Ablauf: Punkt 1: Vorbereitung), achtet auf die Einhaltung dieser Schritte sowie der dafür veranschlagten Zeitfenster. Als Moderator fungiert er vor allem, wenn es um die Orchestrierung der Beiträge der Berater-Gruppe geht. Weiter achtet der Lehrende darauf, dass die Rollen

eingehalten werden und dass die Kommunikation in der Gruppe entsprechend der für die einzelnen Prozessschritte definierten Kriterien abläuft.

2. Rolle des Fallgebers und der Beratungsgruppe

Der Fallgeber ist der Auslöser der kollegialen Beratung. Sein Beratungs- und Unterstützungsbedarf bezüglich seines Falls oder seiner zu meisternden Aufgabe steht im Zentrum der Beratung. "Der Fallgeber hat die Möglichkeit, angeregt durch die Fragen, Rückmeldungen, Hypothesen und Lösungsideen der Berater eigene neue Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln" (Brandenburg, 2012). Die anderen Teilnehmer der Kollegialen Beratung werden aktiv als Berater eingebunden. Die Berater reflektieren die Schilderung des Fallgebers und äußern Ideen, Hypothesen und Eindrücke. "Ziel ist es hierbei ein möglichst breites Spektrum an Rückmeldungen anzubieten, aus dem der Fallgeber wie bei einem „Buffet“ einzelne Aspekte auswählen und weiterverfolgen kann" (Brandenburg, 2012).

Je nach Größe der Berater-Gruppe können noch die Rolle des Protokollführers und des Beobachters vergeben werden. Der Protokollführer bekommt die Aufgabe, möglichst viele Äußerungen möglichst genau mitschreiben, der Beobachter beobachtet den Ablauf der Beratung, die Interaktion in der Gruppe und notiert seine Eindrücke. In einer kleineren Gruppe übernimmt die Rolle des Protokollführers der Seminarleiter.

Diese Rollenverteilung, in denen die Beteiligten je nach Prozessschritt eine aktive Rolle zur Lösung eines Problems einnehmen folgt den Grundannahmen der PBL. "Als kollegiale Berater bringen sie ihre Ideen, Gedanken, Erfahrungen, Wissen und ihre Fragen ein, um so den Fallzähler bei der Beantwortung seiner Schlüsselfrage zu unterstützen" (Kocks et al, 2012).

Praxisfall: Kollegiale Beratung am Beispiel der Hochschuldidaktischen Weiterbildung von LEHRE+ an der Universität Passau

Der methodische Zugang zur kollegialen Beratung erfordert, dass sich die Beteiligten an die gegebenen Schritte halten. Werden die einzelnen Prozessschritte und die vorgegebenen Zeitfenster korrekt eingehalten, kann die Kollegiale Beratung aufgrund ihrer leichten Anwendbarkeit zur Verbesserung der Selbst- und Handlungskompetenz wissenschaftlicher Mitarbeitenden durch den geführten Austausch von Handlungswissen beitragen. Das folgende Praxisbeispiel zeigt, wie die Kollegiale Beratung im Rahmen der Hochschuldidaktik durchgeführt wurde.

Am 8. Juni 2018 hat die Kollegiale Beratung zum ersten Mal im Rahmen einer hochschuldidaktischen Veranstaltung von LEHRE+ Hochschuldidaktik an der Universität Passau stattgefunden. Das Interesse am Thema der Kollegialen Beratung war groß und mit 8 wissenschaftlichen Mitarbeitenden als Teilnehmende aus drei verschiedenen Fakultäten war das Angebot durchschnittlich gut besucht. Für die Dauer der Kollegialen Beratung waren in der Summe 90 Minuten festgelegt.

1. Schritt: Vorbereitung (20 Minuten)

Die Veranstaltungsleitung weist in die Methode der Kollegialen Beratung ein. Danach beginnt sie mit dem ersten Prozessschritt und teilt die Gruppe in vier Arbeitsgruppen zu je drei Personen auf und beauftragt diese, aktuelle Beratungsanliegen zu ermitteln. Jede Arbeitsgruppe entscheidet sich in seiner Arbeitsgruppe für ein diskutiertes Anliegen. Der konkrete und visualisierte Arbeitsauftrag für die Arbeitsgruppen lautete:

“Bitte diskutieren Sie mögliche Fälle oder Themen in ihrer Kleingruppe. Skizzieren Sie potentielle Themen auf einem Flipchartpapier / DIN-A-5 Moderationskarten - für diese Skizze nutzen Sie ausschließlich Symbole, Ziffern, Strichmännchen, Bilder, Zahlen etc.”

Für diesen ersten Ablaufschritt erhielten die Arbeitsgruppen 20 Minuten Zeit.

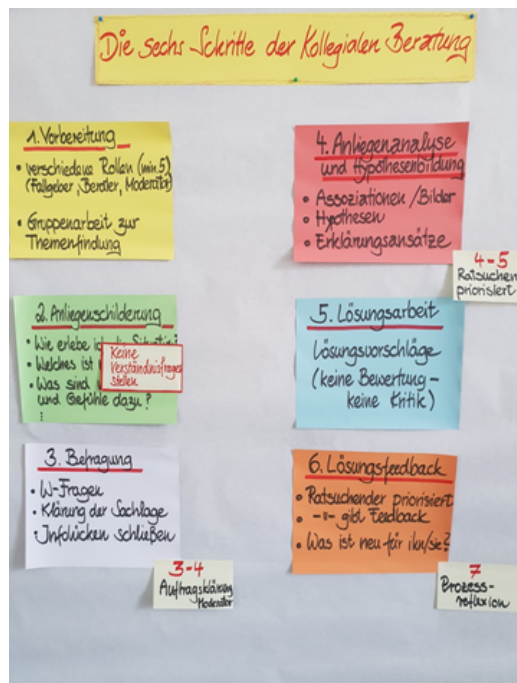


Abb. 1: Einführung in den Ablauf der Kollegialen Beratung

2. Schritt: Anliegenschilderung (3-5 Minuten pro Fallgeber):

Die vier Fallgeber präsentierten ihr Anliegen mit Hilfe ihrer Visualisierungen der Gruppe. Sie beschrieben dabei ihr Problem und in welchem Punkt sie sich Unterstützung von der Gruppe wünschten. Für eine bessere Fallstruktur orientierten sich die Fallgeber an den von der Seminarleitung vorgegebenen Leitfragen:

- Wie erlebe ich die Situation?
- Welches ist meine Rolle in der Situation?
- Welches sind meine Ziele und Wünsche?
- Welches sind meine Gedanken und Gefühle?
- Wie hat sich die Situation entwickelt / verändert? Was ist bisher geschehen?
- Was habe ich bisher getan, um das Problem zu lösen?

- Welche Folgen und Konsequenzen hatten mein Verhalten und Handeln, bisher?
- Was wurde mir eventuell in einer anderen Beratung empfohlen?
- Was davon hat geholfen, was nicht? Welches sind dafür meine Erklärungen? Was könnte meiner Meinung nach noch fehlen?“ (Schmid et al., 2013, S. 39/40)

Während der Falldarstellung wurden von Seiten des Auditoriums gemäß Prozessvorgabe keine Verständnisfragen gestellt. Nachfolgendes Bild zeigt die visualisierten Anliegen in oben genannten Praxisfall.

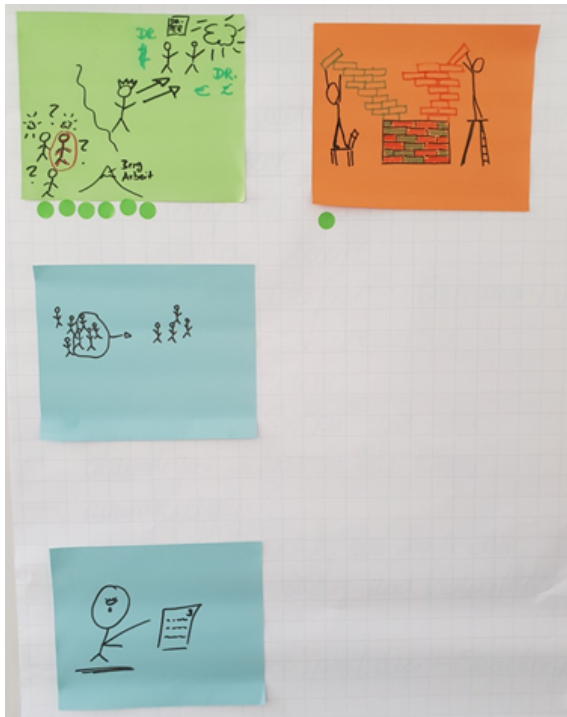


Abb.2.: Kollegialen Beratung in der Praxis – Visualisierung Anliegenschilderungen

Nachdem alle vier Fallgeber aus den vier Arbeitsgruppen ihre Fälle vorgestellt hatten, priorisierte die Gruppe die Fälle mit Hilfe von Klebepunkten und entschied sich für die weitere Bearbeitung des ersten vorgestellten Falls.

Fall Hintergrund:

Der Fallgeber erklärte, der jüngste von drei wissenschaftlichen Mitarbeitenden am Lehrstuhl einer Professorin zu sein. Er habe vor zwei Semestern mit der Promotion begonnen, der andere Kollege stünde kurz vor der Abgabe seiner Dissertation, der dritte wissenschaftliche Mitarbeitende befände sich bereits in der Post-doc-Phase. Weiter erläuterte der Fallgeber, dass er von der „Chefin“, wie er die betreuende Professorin nennt, keine nennenswerte Unterstützung für seine Doktorarbeit erhalte. Im Gegenteil: Er wäre vielmehr mit Lehrdeputat und Verwaltung eines Forschungsprojektes, das am Lehrstuhl angesiedelt ist, so beansprucht, dass er kaum zu seiner Dissertation komme. Für Fragen zu seiner Dissertation habe die Chefin

selten Zeit und dies, obwohl er das Gefühl habe, dass sich seine Chefin gegenüber den Anliegen seiner beiden Kollegen anders verhalte.

3. Befragung (20 Minuten)

Nun erhielt die Gruppe die Aufforderung, sich intensiver mit dem ausgewählten Fall zu beschäftigen. Die Gruppe befragte den Fallgeber mit Hilfe der W-Fragen, um die Sachlage für sich klarer werden zu lassen, Informationslücken zu schließen und den Fall besser zu strukturieren. Anschließend stellte die Seminarleiterin dem Fallgeber noch folgende drei abschließende Fragen:

- “Wie könnten Sie durch die Veränderung ihrer Steuerung / ihrer Perspektive auf den Fall einen Unterschied machen?
- Welches ist Ihre Verantwortung an der Situation/ dem Problem?
- Welches sind Ihre Kompetenzen und Möglichkeiten?” (vgl. ebenda, S.44).

Während dieser Klärungsphase fanden noch keine Interpretationen oder Lösungsvorschläge von Seiten der Beratungsgruppe statt.

Nach ca. 10 Minuten Klärungsarbeit einigte sich die Gruppe mit dem Fallgeber auf die “Steuerungsfrage” (Schmid et al., 2013, S.42/43 sowie 94/95) und formulierte den konkreten Arbeitsauftrag. Der Arbeitsauftrag ergibt sich aus der Anliegenschilderung und der Exploration des Falls. Hierbei halfen folgende Leitfragen (Schmid et al., 2013, S. 42):

- “Welches ist in der geschilderten Situation der aktuelle Anlass für den Ratsuchenden, sich jetzt Beratung zu holen?”
- Wie lautet das Anliegen des Ratsuchenden, welches er der Beratungsgruppe vorträgt.”

Die Gruppe einigte sich zusammen mit dem Fallgeber auf folgenden Beratungsauftrag: “Wie schaffe ich es, mehr Zeit von meiner Chefin für meine Dissertation zu bekommen?”

Der Auftrag wurde auf einem Flipchart visualisiert und war während der weiteren Beratungsphasen für alle stets sichtbar.

4. Schritt: Anliegenanalyse und Hypothesenbildung (10 Minuten)

In diesem Schritt wurde die Beratungsgruppe von der Leiterin aufgefordert, den Fall zu analysieren. Womit ist jedes Beratungsmitglied während der Fallschilderung und -klärung in Resonanz gegangen? Welche Muster, Dynamiken, organisationale oder private Beziehungen könnten für den Fall relevant sein? Die Gruppe wurde aufgefordert, im Sinne eines Brainstormings Assoziationen, Bilder, Hypothesen und Erklärungsansätze für den Fall zu finden (vgl. Schmid et al., S. 44). Sowohl die Seminarleiterin als auch ein Teilnehmender, der die Rolle eines zusätzlichen Protokollführers übernommen hat, haben die Antworten aus der Beratergruppe mitnotiert.

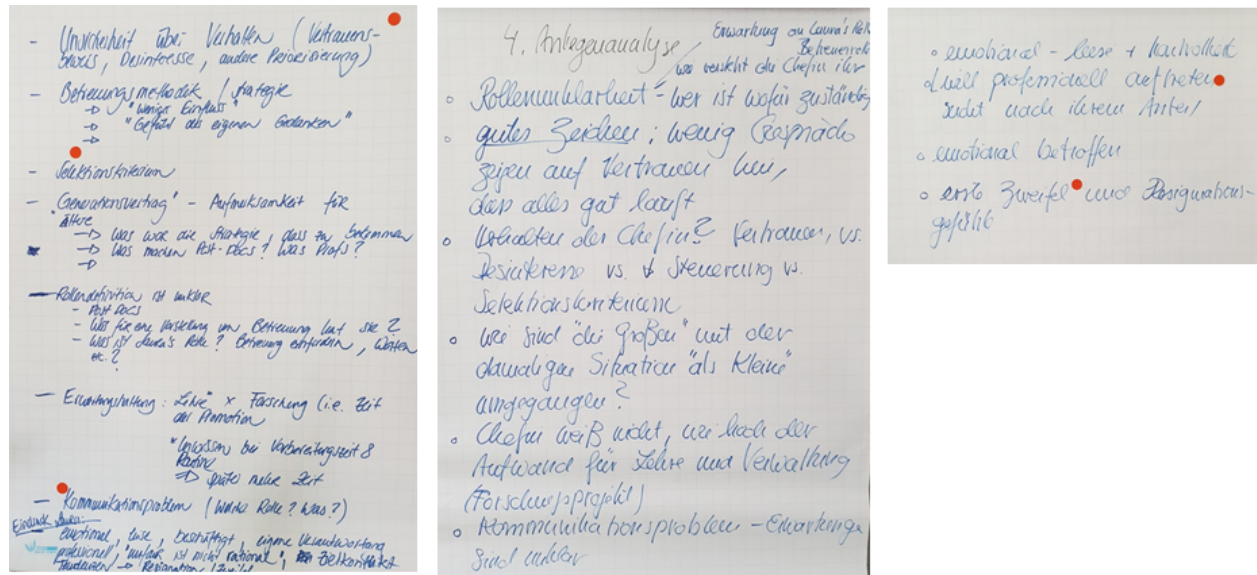


Abb.3: Ergebnisse aus der Anliegenanalyse und Hypothesenbildung

Folgende Assoziationen, Erklärungsansätze, Ideen etc. wurden von der Gruppe erarbeitet:

- Bei Fallgeber besteht Unsicherheit über Verhalten der Chefin, er kann das Verhalten der Chefin nicht interpretieren (fehlende Aufmerksamkeit als Vertrauensbeweis, Desinteresse oder andere Priorisierungen?)
- Das Verhalten der Chefin ist Betreuungsmethodik / strategisches Handeln (Chefin möchte ihre Promovierenden nicht beeinflussen, diese vielmehr motivieren, sich eigene Gedanken zu machen)
- Der Fallgeber ist sich über seine Rolle im Unklaren
 - o Welches sind die Erwartungen der Chefin an die Rolle des Fallgebers?
 - o Was für eine Vorstellung von Betreuung hat sie Chefin?
 - o Wer ist wofür zuständig? Was machen die Post-Docs? Was die Profs?
- "Generationsvertrag": Die Jungen müssen sich erst beweisen, die Aufmerksamkeit der Chefin richtet sich auf die Älteren im Team
- Gutes Zeichen! Die wenigen Gespräche, die bisher stattgefunden haben, zeigen auf ein Vertrauensverhältnis hin und dass alles gut läuft
- Selektionskriterium der Chefin? Vertrauen vs. Desinteresse vs. Niedrige Steuerungskompetenz vs. Selbstständiges Arbeiten der Promovierenden als Selektionskriterium
- Wie sind die älteren Promovierenden mit der damaligen Situation als Beginner umgegangen?
- Chefin sieht nicht, wie hoch der Aufwand für Lehre und Verwaltung des Forschungsprojektes ist
- Hinweis auf ein bestehendes Kommunikationsproblem – gegenseitige Erwartungen sind unklar

Antworten des Fallgebers auf die Leitfragen:

- Fallgeber nimmt sich selbst als eher emotional, leise und kontrolliert wahr

- Fallgeber will professionell auftreten und vermutet eigene Verantwortung am Problem
- Aufgrund der fehlenden Aufmerksamkeit durch die Chefin hat der Fallgeber erste Zweifel an seinem Promotionsvorhaben und Resignationsgefühl

Nach Abschluss der Sammlung von Erklärungsansätzen, Hypothesen etc. Priorisierte der Fallgeber die Ideensammlung des Auditoriums. Während des Sammelns der Assoziationen war der Fallgeber in der Beobachterrolle. Folgende drei Punkte priorisierte der Fallgeber:

- *Beim Fallgeber bestehe Unsicherheit über Verhalten der Chefin, er könne das Verhalten der Chefin nicht interpretieren (fehlende Aufmerksamkeit als Vertrauensbeweis, Desinteresse oder andere Priorisierungen?)*
- *Selektionskriterium der Chefin? Vertrauen vs. Desinteresse vs. Niedrige Steuerungskompetenz vs. Selbstständiges Arbeiten der Promovierenden als Selektionskriterium*
- *Hinweis auf ein bestehendes Kommunikationsproblem – gegenseitige Erwartungen sind unklar*

5. Lösungsarbeit (10 Minuten)

In der Phase der Lösungsarbeit beschäftigte sich die Berater-Gruppe mit dem geschilderten Fall, den priorisierten Hypothesen und Erklärungsansätzen und entwickelt Lösungsvorschläge in Bezug auf eigene Erfahrungen und Fachkompetenzen sowie der Beratungsauftrag. Während dieser Phase bewertet weder der Fallgeber noch die Gruppe die Lösungsvorschläge anderer Gruppenmitglieder oder kritisiert diese.

Folgende Ergebnisse lieferte die Lösungsarbeit:

- Die Chefin fragen: “Was denken Sie über das von mir aktuell erarbeitete?”
- Haltung einnehmen: mir steht es zu, zu wissen, wie ich betreut werde
 - “Ich habe das Bedürfnis zu besprechen, wie und wann ich Feedback zu meiner Diss bekomme”
 - Vorschlag: alle drei Monate fixer Besprechungstermin oder regelmäßige Expertenrunden
- Andere Kolleginnen und Kollegen (ggf. Auch aus anderen Fachbereichen) mit ins Boot holen
- Eigenes Forschungskolloquium organisieren
 - Post-doc's mit hinzunehmen
 - Stets alle beteiligten Professoren zum Forschungskolloquium mit einladen
- Mit der Chefin proaktiv in Kommunikation gehen
 - “Wie bekomme ich fachliche Bereuung von Ihnen?”
 - “Was erwarten Sie wann von mir?”
 - “Was ist ihr Anspruch? Was ist Ihr Maß?”
 - “Was ist Ihr Interesse?”
 - “Wann ist in meine Arbeit gut?”

- Regelmäßig den Austausch im Kleinen mit Kollegenschaft suchen

Auch diese Phase ist gestaltet wie eine Art Brainstorming. Während dieser fünften Prozessphase findet zu keiner Zeit eine Bewertung oder Diskussion der dargebotenen Lösungsvorschläge statt.

6. Lösungsfeedback

In der Phase des Lösungsfeedback nahm der Fallgeber Stellung zu den Anregungen der Beratungsgruppe. Dabei diskutierte er laut die einzelnen Vorschläge und gab der Gruppe Feedback, welche Lösungen für ihn relevant sein könnten, an was er auch schon gedacht hat und welche Perspektiven neu für ihn sind.

Zusammenfassend meldete der Fallgeber zurück, dass er proaktiv auf die Chefin zugehen möchte, um die Rollenerwartungen zu klären. Die Haltung, dass er Anspruch auf Betreuung habe, würde ihm schwerfallen, einzunehmen. Jedoch klare Absprachen hinsichtlich der gegenseitigen Erwartungen könne er sich gut vorstellen. Die Idee, ein eigenes fachübergreifendes Forschungskolloquium zu organisieren, finde er besonders ansprechend, vor allem den Aspekt, alle beteiligten Professorinnen und Professoren ebenfalls dazu einzuladen. Dies wolle er initiieren.

7. Prozessreflexion

In der abschließenden Phase der Prozessreflexion bedankte sich der Fallgeber bei der Gruppe für den wertvollen Input und beteuerte, sich jetzt handlungsfähig zu fühlen. Die Beratungsgruppe bedankte sich ihrerseits bei dem Fallgeber, weil auch sie durch den Prozess ihre eigene Haltung und Verhaltensweisen als Promovierende haben reflektieren können. Der Seminarleiterin wurde zurückgemeldet, dass diese Art der Fallbearbeitung für ihre Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden als sehr wertvoll empfunden wurde. Vor allem die Interdisziplinarität der Teilnehmenden wie auch die unterschiedliche Art, wie junge Wissenschaftler während ihrer Promotion betreut werden, waren für einige nennenswert.

Lessons Learned and Challenges: Effekte der Kollegialen Beratung im Hochschulkontext

Die Erfahrungen, die mit der Kollegialen Beratung im Hochschulkontext gemacht wurden, sind seitens der Autoren durchweg positiv und erinnern in vielen Punkten dem problemorientierten Lernen. Der dargestellte Fall kann dies bestätigen. Die Lernenden lassen sich von der Kontextorientierung begeistern, was sich in einer sehr engagierten Rollenübernahme und aktiven Beteiligung in der Fallbearbeitung zeigt. Das kollegiale Bearbeiten von vermeintlich individuellen Problemstellungen in der Qualifizierungsphase hilft im vorliegenden Praxisfall Nachwuchswissenschaftlern dabei, Selbst- und Handlungskompetenzen gezielt aufzubauen. Dies passiert vor allem dadurch, dass in Kooperation an komplexen, authentischen und für alle Beteiligten realitätsnahen Problemstellungen gelernt werden konnte – eine Lernform, die dem Konzept des Problemorientierten Lernen entspricht. Auch die sozialen und situativen Aspekte, die in der Kollegialen Beratung deutlich wurden, finden ihre Entsprechung in den konstruktivistisch geprägten Prinzipien problemorientierten Lernens. Die Teilnehmenden lernten aktiv, in einem sozialen Kontext, konstruierten Erklärungsansätze und

Lösungsvorschläge vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen und Erkenntnisse, waren aufgrund ihrer peer-Zugehörigkeit und ihrer aktiven Teilnahme emotional beteiligt und die arbeiteten in den einzelnen Prozessphasen selbstgesteuert und - aufgrund der Gebundenheit an den inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation - situiert. Situiert auch unter der Perspektive, dass es sich bei den Teilnehmenden in der Hochschuldidaktik um eine Gruppe von Lehrenden in ähnlichen Qualifizierungsphasen mit ähnlichen Problemen handelt. Durch die kooperative Bearbeitung von gemeinsamen Problemen und der dadurch entstehenden Konstruktion von Wissen, schreibt dieser Gruppe die Merkmale einer Community of Practice (Lave & Wenger, 1991) zu.

Die Falldarstellung zeigt weiter, dass PBL und Kollegiale Beratung nicht nur in ihrer "seven steps"-Struktur konzeptionelle und didaktische Schnittstellen aufweisen. Durch den demokratischen Auswahlprozess in der ersten Prozessphase der Anliegenfindung können und konnten die am Prozess Beteiligten eigene, in der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden häufig auftretende Problemstellungen einbringen und auch stellvertretend bearbeiten. Die Herangehensweise der stellvertretenden Problembewältigung wurde im Feedback vor allem von Teilnehmenden gelobt, die sich eher als introvertiert bezeichneten und eine Haltung vertraten, Probleme selbst lösen zu müssen. Durch die Form der Bearbeitung (interpersoneller) Problemstellungen anderer konnten die Teilnehmenden stellvertretende Erfahrungen machen, die grundsätzlich zu einer Erhöhung der individuellen Selbstwirksamkeit führen (Bandura, 1997). Dies passierte in der dritten Prozessphase der *Befragung durch die Gruppe*, die die Problemsituation für alle Beteiligten zu erhellen, Informationslücken individuell zu schließen und einen Blick auf die potentielle Beteiligung und Verantwortung des Fallgebers auf die Problemsituation zu werfen suchte. Sowohl in dieser Prozessphase als auch während der Analysephase wurde der authentische Fall und das Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und aufgrund der Zugehörigkeit der Teilnehmenden auch unter Einbezug verschiedener Kontexte reflektiert. Damit konnten die Beteiligten ganz im Sinne eines *Shared Knowledge* (Resnik, 1991) ihren Wissensschatz zum Problemgegenstand wie auch zur Problemlösung erweitern, nicht zuletzt aufgrund der Nutzung und Einbringung unterschiedlicher Wissensarten durch die Teilnehmenden. Aufgrund des authentischen Falls waren alle Beteiligten aktiv beteiligt, emotional interessiert und bearbeiteten den Fall selbstgesteuert unter instruktionaler Anleitung des Seminarleiters. Auf diese Weise konnte neues Wissen durch die Teilnehmenden im Rahmen sozialer Transaktionen gemeinsam konstruiert und dem Fallgeber zur Verfügung gestellt werden. Am Ende des Beratungsprozesses verfügten alle Beteiligten über einen ähnlichen Wissensstand in Bezug auf Analyse und Problembewältigung des Themas des Fallgebers.

Diese positive Erfahrung mit der kollegialen Beratung bestärkt ihren Einsatz im Hochschulkontext. Nichtsdestotrotz dürfen gewisse Herausforderungen nicht außer Acht gelassen werden.

Nach Schmid et al. (2013) funktioniert die Einführung von kollegialem Lernen in einer Organisation, der eine solche Lernkultur nicht vertraut ist nur, wenn einige Prinzipien beachtet und auf den ersten Blick leicht zu übersehende Gestaltungsgesichtspunkte verstanden und in der Umsetzung ernst genommen werden. Die Gefahr besteht darin, dass eine sorgfältige

Einführung und Implementierung fehlt und den einzelnen Prozessphasen nicht genug Zeit oder zu viel Zeit gegeben wird. Die vorgegebenen Prozessphasen und die zeitlichen Begrenzungen, die im Vorfeld der Beratung durch den Seminarleiter in seiner Funktion als Prozessbegleiter kommuniziert werden, finden beim Auditorium in der Regel sehr schnell Akzeptanz und unterstützen damit ein sinnvolles Ergebnis. Gleichzeitig müssen die Prozessphasen und Zeitfenster auch beachtet und akribisch eingehalten werden.

Die Vorteile des problemorientierten Unterrichts gegenüber dem Frontalunterricht sind ähnlich den Vorteilen der Kollegialen Beratung gegenüber der Expertenberatung, die wie Frontalunterricht primär der Generierung deklarativen Wissens dient. Sowohl PBL als auch Kollegiale Beratung unterstützen die gemeinsame Konstruktion transferierbaren Anwendungswissens.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Technik der Kollegialen Beratung wissenschaftlichen Mitarbeitenden in der Qualifikationsphase eine Lernumgebung zur Verfügung zu stellen scheint, die eine Bearbeitung authentischer Problemstellungen in Kleingruppen mit tutorieller Unterstützung erlaubt. Dabei können offensichtlich individuelle Defizite in der Wissensstruktur oder der individuellen Wahrnehmung deutlich und Strukturen aufgebaut werden, die dem Erwerb relevanten Wissens zur Problemlösung dienen. Dadurch kann gesagt werden, dass die Kollegiale Beratung eine Technik ist, die ein Problem-based Learning in der Hochschuldidaktik von Universitäten realisiert. Da die Forschungslage im Rahmen der Hochschuldidaktik noch ausbaufähig ist, wäre eine Studie zur Überprüfung der Annahme wünschenswert.

Literatur:

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Collins, A. (1997). Learning Communities. A commentary on papers by Brown, Ellery, Campione and by Riel. In J. G. Greeno & S. Goldman (Eds.), *Thinking practice. Math and science learning* (pp. 399-405). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Deci, R & Ryan, M (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 223-238.

Dombrowski, U. & Marx, S. (2018), *KlimaIng – Planung klimagerechter Fabriken*. Springer-Verlag GmbH Deutschland. Springer Nature.

Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41,6, S. 867-888

Gruber, H., Mandl, H., Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H.Mandl/J. Gerstenmaier (Hg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen, S. 139-156

Hmelo-Silver, C., Duncan, R. & Chinn, C. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42 (2), 99–107.

Kocks, A., Segmüller, T., & Abt-Zegelin, A. (2012). Kollegiale Beratung in der Pflege: Ein praktischer Leitfaden zur Einführung und Implementierung. Last seen 29.09.,2019, <https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/05/LeitfadenBIS1.pdf>

Kopp R, Vonesch L (2003) Die Methodik der Kollegialen Fallberatung. In: Franz HW, Kopp R (Hrsg) *Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie, S 53–92

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Linde, (2009). Qualitätssicherung in der Hochschullehre durch Peer Besuche. In A. Richthofen & M. Lent (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Mandl, H. (2010). Lernumgebungen problemorientiert gestalten – Zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: Jürgens, E./Standop, J. (Hrsg.): *Was ist »guter« Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. Bad Heilbrunn, S. 19–38.

Niedermeier, S. & Mandl H. (2019). Aktuelle digitale Lehr-Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung. In (Hrsg) Laske, Orthey, Schmid. *Loseblattwerk PersonalEntwickeln*. Aktualisierungslieferung, Februar 2019. Deutscher Wirtschaftsdienst (Wolters Kluwer Deutschland). Köln.

Reinmann, G. & Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 613–658

Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Richthofen, A. ., & Lent, M. (2009). *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre*. Bielefeld: Bertelsmannn Verlag.

Schmidt, H., Loyens, S., Van Gog, T, & Paas, F. (2007). *Problem-Based Learning is Compatible with Human Cognitive Architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark* (2006). *Educational Psychologist*, 42 (2), 91–97.

Tietze, K.O. (2016). Kollegiale Beratung. In Dick, M., Marotzki, W., & Mieg, H. A. (Hrsg). *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung: drei Beispiele aus der Praxis. Bern: Huber.

Sánchez-Cardona, I., Sánchez-Lugo, J., & Vázquez-González, J. (2012). *Exploring the potential of communities of practice for learning and collaboration in a higher education context*. *Procedia-social and behavioral sciences*, 46, 1820-1825.

Sekyra, A. (2016). *Die Bedeutung kollegialer Beratung in der Hochschuldidaktik: Eine theoretische und empirische Analyse zu dem Einfluss kollegialer Beratung auf die Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden am Beispiel des Zertifikatsprogramms des Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsens (HDS)* (1. Auflage.). Ulm: Klemm + Oelschläger.

Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005): Besser lehren - Neues von der Hochschuldidaktik. In: Teichler, Ulrich/Tippelt, Rudolf (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. Zeitschrift für Pädagogik. 69, 103-112.

Schmid, B., Veith, T., & Weidner, I. (2010). Einführung in die kollegiale Beratung. (Compact.) Heidelberg: Carl Auer.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

Wehr, S. & Ertel, H. (2007). Aufbruch in der Hochschullehre: Kompetenzen und Lernende im Zentrum ; Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern: Haupt.